



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Kompetencje studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształtowania umiejętności tworzenia tekstu pisanego przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym

Author: Małgorzata Mnich

Citation style: Mnich Małgorzata. (2012). Kompetencje studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształtowania umiejętności tworzenia tekstu pisanego przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym. "Chowanna" (2012, t. 2, s. 179-192).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



MAŁGORZATA MNICH

Kompetencje studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształtowania umiejętności tworzenia tekstu pisanego przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym

**Competence of students integrated early childhood education
in shaping ability to create written text by early school age students**

Abstract: the article is a critical evaluation of the competences of integrated early childhood education students in teaching writing skills to children of early school age. It was assumed that the students' knowledge and skills at evaluating written text on graphic, grammatical, semantic and pragmatic levels was a measure of this competence. Reflections on the linguistic aspects of a text and an inquiry into theoretical assumptions for teaching Polish philology to students pursuing master's degree studies in integrated early childhood education provide the theoretical basis for the analyses performed.

Key words: educational linguistics, early childhood education students' competences, written text evaluation.

Założenia teoretyczne kształcenia polonistycznego studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej na studiach II stopnia

Edukacja polonistyczna w kształceniu zintegrowanym stanowi najważniejszy i jednocześnie centralny punkt odniesienia całej szkolnej edukacji zintegrowanej. Od opanowania podstawowych umiejętności wyznaczonych Podstawą Programową Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych, do których należy umiejętność poprawnego wypowiadania się, czytania i pisania, zależy dalsza edukacja kończącego III klasę dziesięciolatka, a już niedługo dziewięciolatka. Wśród kompetencji kluczowych wyróżnić należy: „[...] umiejętność komunikowania się w języku ojczystym [...] zarówno w mowie, jak i w piśmie, czytelne i estetyczne pisanie z uwzględnieniem zasad kaligrafii, poprawności gramatycznej, ortograficznej i interpunkcyjnej, jak również umiejętność tworzenia testów w postaci wypowiedzi kilkudzaniowych, krótkich opowiadań i opisów, listów prywatnych, życzeń i zaproszeń” (*Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego...*, 2008, s. 10—11).

Studenci zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej zarówno na studiach licencjackich I stopnia, jak i na studiach II stopnia doskonalą swoje umiejętności w zakresie języka ojczystego. Na 3-letnich studiach zawodowych realizują podstawy systemowe kształcenia językowego dziecka, poznają literaturę dziecięcą oraz metodykę edukacji polonistycznej w kształceniu zintegrowanym, z kolei na studiach magisterskich — kształcenie literackie w edukacji wczesnoszkolnej i aktywność językową dziecka. Przedmiotem niniejszych analiz będą założenia i zakres przedmiotu aktywność językowa dziecka, który stanowi syntezę i jest swoistego rodzaju uwieńczeniem i podsumowaniem akademickiego kształcenia polonistycznego.

Studia II stopnia wymagają takiego przygotowania programu kursu i takiej formy sprawdzenia kompetencji studenckich, by kształcący się student mógł po ich ukończeniu wykazać się szeroko rozumianą wiedzą metodyczną, dydaktyczną, psychologiczną, lingwistyczną oraz diagnostyczną. Ważne jest, by aktywność językową najmłodszych postrzegał odmiennie w edukacji przedszkolnej, w której dominującą kategorią jest akceptowalność języka dziecka, a każda forma aktywności winna być przez nauczyciela nagradzana, i w edukacji wczesnoszkolnej, w której kryterium podstawowym staje się poprawność językowa, związana z językową normą wzorcową, poznawaną i kształconą w szkole.

U podstaw zrozumienia istoty kształcenia polonistycznego leży więc poznanie różnic między językiem mówionym, który dziecko powinno opanować w pełni w okresie przedszkolnym, a językiem pisanym, który w systematycznym kształceniu wdrażany jest dopiero w szkolnej edukacji początkowej.

Realizacja wskazanych założeń pozwoliła kurs aktywności językowej dziecka ześrodkować na podstawach teoretycznych lingwistyki edukacyjnej i pojęciu tekstu. Natomiast przygotowanie oceny tekstu dziecięcego oraz diagnozy umiejętności językowych uczniów kończących etap wczesnoszkolny ustanowiono wymogiem końcowym zaliczenia przedmiotu w toku studiów. Z pełną analizą tekstu dziecięcego studenci kierunków nauczycielskich nie mają okazji spotkać się na etapie studiów zawodowych. Ograniczone czasowo zajęcia metodyczne, oddzielone od praktyki pedagogicznej, pozwalają jedynie na podstawowy kurs metodyczny, w ramach którego studenci zapoznają się z podstawą programową, studiują psychologię oraz fizjologię czytania i pisania, zaznajamiają się z metodami nauki czytania i pisania, analizują dostępne na rynku wydawniczym podręczniki do kształcenia zintegrowanego; w zakresie kształcenia językowego poznają metody kształcenia sprawności językowej uczniów, studiują metody i zasady nauczania gramatyki i ortografii oraz uczą się wyróżniać cechy strukturalne i językowe podstawowych form wypowiedzi. Całość dopełniają zajęcia z gier i zabaw dydaktycznych oraz twórczej aktywności językowej.

Etap kształcenia magisterskiego pozwala na rozszerzenie wiedzy lingwistycznej studentów, która umożliwia pogłębienie postrzegania dziecięcego rozwoju językowego. Lingwistyka edukacyjna scala bowiem wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii, a także językoznawstwa i wprowadza kompetencję językową dziecka z wykonania, wskazując na jej stopniowalność i wariantywność. Kompetencja ta zwana jest przejściową, gdyż cechuje ją zmienność i stała wymiana reguł, to gramatyka, od której uczeń rozpoczynający naukę stopniowo odchodzi, rozpoczynając systematyczne kształcenie językowe w szkole. Owo kształcenie zmierzać będzie do przekształcenia gramatyki dziecka w gramatykę ucznia, czyli kompetencję podstawową — przybliżoną (Rittel, 1994). Etap ten charakteryzować będzie dojrzewanie językowe związane bezpośrednio z poznawaniem reguł języka, czyli systematycznym uczeniem się gramatyki i ortografii.

U podstaw przygotowania analizy tekstu dziecięcego leżą rozważania na temat pojęć: umiejętności, sprawności i kompetencji, jak również próby zdefiniowania i wyznaczenia zakresu rozumienia kompetencji komunikacyjnej, socjolingwistycznej i pragmalingwistycznej. Dlatego współczesna analiza pedagogiczna winna być poprzedzona szerokim roz-

poznaniem determinantów warunkujących występowanie określonych zjawisk; w odniesieniu do pisanego tekstu dziecięcego to szczegółowy opis sytuacji powstania tekstu, sposobu zainicjowania działań twórczych, etapu edukacyjnego, na którym znajduje się autor tekstu, sytuacji rodzinnej współdecydującej o rodzaju kodu językowego, którym posługuje się uczeń, długości okresu edukacji przedszkolnej dziecka itp. Dalej następuje szczegółowa analiza trzech komponentów kształcenia językowego: nabywania, kształcenia i rozwoju w teorii lingwistyki edukacyjnej, które pozwalają na poznanie zasad opisu funkcjonalnego opanowania języka, będącego systemem znaczeń i reguł gramatycznych, co w konsekwencji oznacza wiedzę na temat wpływu elementów jednego podsystemu języka na stan pozostałych oraz wiedzę o stanie tworzywa językowego, jego niepełności lub ewentualnym rozchwianiu (Mnich, 2002, s. 60). Studenci w ramach wykładów i praktycznych ćwiczeń poznają rozwojową koncepcję kształcenia językowego oraz uczą się stosowania do oceny wypowiedzi dziecięcej językowej normy dynamicznej, opartej na skalach: możliwy/nieвозмоny do wykonania, dopuszczalny/niedopuszczalny oraz akceptowalny/nieakceptowalny, a także normy statycznej — słownikowej, opartej na skali: poprawny/niepoprawny, stanowiącej miernik i wyznacznik kompetencji wzorcowej. Poznanie zasad stosowania dwupoziomowej normy językowej na dalszym etapie kształcenia pozwoli studentom na dokonanie właściwego, pogłębionego opisu kompetencji tworzenia tekstu pisanego dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Kurs aktywności językowej dziecka zakłada również poznanie różnych sposobów ujmowania pojęcia tekstu, rozpoczynając od stricte językowych odniesień (zamieszczonych np. w *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* — Polański, red., 1995), po bardzo szerokie, odsyłające do kontekstu kulturowego. Istotne jest też poznanie przez studentów teoretycznych i praktycznych wyznaczników tekstu, aby mogli w pełni dostrzec wielowymiarowość modeli tekstów uczniowskich.

Kolejne zagadnienie to ocena tekstu uczniowskiego z uwzględnieniem poziomów: graficznego, gramatycznego, semantycznego i pragmatycznego (Żydek-Bednarczuk, 2002).

Na etapie magisterskim sposób przeprowadzania analizy graficznej wymaga jedynie przypomnienia, gdyż studenci dobrze orientują się w kryteriach oceny pisma i potrafią je wskazać. Czytelność, pisemność i estetyka zapisu zostają dopełnione opisem błędów graficznych w piśmie pod względem konstrukcyjnym, w zakresie łączenia liter, proporcjonalności i niejednolitego pochylenia (Wróbel, 1979, s. 95—97). Natomiast analiza gramatyczna tekstu początkowo najczęściej ogranicza się do poprawy błędów zewnątrzjęzykowych uczniów: ortograficznych i interpunkcyjnych. Rzadko studenci dostrzegają wykolejenia składniowe, pomyłki

fleksyjne, błędy leksykalne i frazeologiczne czy w zakresie organizacji tekstu. Postrzegany ogólnikowo jest też poziom semantyczny, na którym autor tekstu powinien wykazać się wiedzą o znaczeniach słów i właściwym ich uporządkowaniu ze względu na realizowany temat. Istotność związku treści z tematem redagowanej przez ucznia wypowiedzi staje się szczególnie istotna, gdy oceniane są postępy uczących się w ramach zewnętrznych testów kompetencji kończących poszczególne etapy edukacyjne. Do tej pory takim testom poddawani byli uczniowie kończący szkołę podstawową, gimnazjum i oczywiście szkołę średnią (na egzaminie maturalnym). Od roku szkolnego 2011/2012 obowiązkowe testy kompetencji pisać będą także uczniowie kończący etap edukacji zintegrowanej.

Ocena bazowej wiedzy studentów na temat pragmatycznych wyznaczników tekstów pisanych: swobodnych wypowiedzi, tekstów użytkowych (listów, życzeń, zaproszeń, ogłoszeń) i szkolnych form wypowiedzi (opowiadań i opisów), pozwala zauważyć, iż postrzeganie wyznaczników ogranicza się w większości do strukturalnych elementów, podczas gdy językowe wyznaczniki są zazwyczaj studentom nieznane. Przyczyn ogólnikowego postrzegania wyznaczników językowych upatrywać należy w bardzo słabej kompetencji gramatycznej studentów. Przyszli nauczyciele mają niejednokrotnie problemy z nazwaniem podstawowych części mowy, podziałem wyrazów na głoski czy wskazaniem konstytutywnych części zdania.

W obliczu tak postrzeganych kompetencji bazowych studentów edukacji zintegrowanej należy wnikliwie przyjrzeć się zagadnieniom błędów językowych, szczególnie tym, które decydują o dysharmonijnym rozwoju językowym uczniów najmłodszych. Przyszli nauczyciele powinni nie tylko zdobyć wiedzę na temat normatywności, ale także mieć okazję do praktycznego zastosowania tej wiedzy podczas analizy wypowiedzi dziecięcych przeprowadzanej pod czujnym okiem nauczyciela akademickiego. Wielokrotnie bowiem do oceny poprawności wypowiedzi uczniów nie wystarcza świadomość językowa studentów, gdyż kandydatów na nauczycieli nie zawsze charakteryzuje wysoka sprawność językowa. Dostrzec błędy może zatem jedynie ten czytający, którego sprawność i poprawność językowa są na wysokim poziomie.

Zajęcia polonistyczne na etapie magisterskim muszą więc rozszerzyć i pogłębić kompetencję językową studentów, pozwolić na uporządkowanie wiedzy o zasadach polskiej ortografii, paradygmatach odmiany, normach obowiązujących w składni czy sposobach konstruowania dłuższych wypowiedzi. Dopiero tak uporządkowana i ugruntowana wiedza może być fundamentem opisu trudności uczniów najmłodszych, trudności, których dzieci doświadczają na etapie nabywania umiejętności pisania, jej doskonalenia i wykorzystania do tworzenia samodzielnie konstruowanych tek-

stów. Aby tym trudnościom zapobiegać, warto dokonać właściwego wyboru modelu kształcenia językowego i w doborze ćwiczeń językowych stosować szeroko rozumianą indywidualizację, u podstaw której znajduje się systematycznie przeprowadzana diagnoza umiejętności językowych uczniów.

Lingwistyczne ujęcie tekstu

Rozważania na temat tekstu dziecięcego warto poprzedzić próbą sprecyzowania, czym jest tekst i jakie wyznaczniki go warunkują. Termin „tekst” bowiem najczęściej kojarzy się z przekazem pisany, podczas gdy termin „wypowiedź” — z przekazem ustnym. Obydwa te pojęcia można jednak uznać za możliwe do stosowania zamiennego w odniesieniu do mowy i pisma. Reguły lingwistyki tekstu, na którą powołują się polscy badacze języka, opierają się głównie na pracach Roberta-Alaina de Beaugrande’a i Wolfganga Ulricha Dresslera. Najważniejsze spostrzeżenia tych autorów to wskazanie na interdyscyplinarność wiedzy o tekście. Językoznawcy wymieniają dwanaście dziedzin naukowych, w których teksty są przedmiotem lub narzędziem badań: nauka o poznaniu, socjologia, antropologia, psychologia terapeutyczna albo terapia mowy, czytanie, pisanie, literaturoznawstwo, tłumaczenie, językoznawstwo kontrastywne, nauczanie języka obcego, semiotyka i informatyka (de Beaugrande, Dressler, 1990, s. 272—289). Jeżeli przyjmiemy, że czytanie rozumiane będzie jako umiejętność odkodowywania systemu umownych znaków w celu uzyskania informacji, a pisanie — jako umiejętność kodowania informacji za pomocą systemu umownych znaków, to odnosząc owe rozważania do specyfiki edukacji zintegrowanej, można stwierdzić, iż kodowania i dekodowania, a tym samym nadania i odbioru tekstów uczyć należy w ramach wszystkich siedmiu edukacji składających się na edukację początkową, czyli nie tylko w ramach edukacji polonistycznej, ale również matematycznej, przyrodniczej, plastycznej, technicznej, muzycznej i wychowania fizycznego. Takie rozumienie pojęć czytania i pisania upoważnia do rozszerzenia sposobu pojmowania pojęcia tekstu.

Najczęściej tekst definiowany jest jako „obiekt konkretny służący przekazywaniu informacji na bazie abstrakcyjnego języka zarówno w mowie, jak i na piśmie. W tym sensie mówi się, że język istnieje w tekstach, które go realizują” (Polański, red., 1993, s. 549). Tekst jest zazwyczaj strukturą ponadzdaniową, choć dopuszcza się istnienie tekstów mających postać jednego zdania albo nawet równoważnika zdania. Według Johna Lyonsa, musi to być jednak zdanie tekstowe wypowiedziane w funkcji

komunikatywnej, a nie tylko zdanie systemowe (Lyons, 1984; por. Bakuła, 1997, s. 106). Takie wąskie — lingwistyczne — ujęcie problemu w ramach edukacji nauczycielskiej studentów warto jednak rozszerzyć, zauważając, iż tekst można uznać za „fakt humanistyki” (Kruk, 1998, s. 37). Przyjęcie, że kultura świata współczesnego ma postać tekstualną, a ową kulturę tworzą zarówno teksty klasyczne — pisane, jak i teksty pozajęzykowe, których tworzywem jest dźwięk, obraz czy ruch, pozwala na dostrzeżenie możliwości uczenia czytania i pisania w ramach edukacji matematycznej (czytanie znaków, symboli, oznaczeń), środowiskowej (odczytywanie mapy, pogody, znaków drogowych), plastycznej czy muzycznej (odczytywanie nastroju, zapisu nutowego itp.).

Szerokie rozumienie tekstu jako „zorganizowanej jednostki jakiegoś faktu kulturowego, będącego aktem komunikacji, wyrażonego w takim a nie innym kodzie słownym, obrzędowym, kodzie gier, mód czy zachowań” (Łotman, por. Bakuła, 1997, s. 109), niesie za sobą konieczność określenia cech stanowiących wyznaczniki tekstu. Za Jurijem Łotmanem przyjmuje się, że wyznacznikami tekstu są:

- wyrażanie, związane z wyborem określonych znaków przekazu;
- odgraniczenie, czyli przyjęcie granic tekstu;
- strukturalność — uznanie tekstu za strukturę uporządkowaną wewnętrznie, nadającą mu charakter całości strukturalnej (Łotman, por. Bakuła, 1997, s. 109).

Spośród wymienionych wyznaczników w analizie tekstów dziecięcych szczególnie istotne stają się strukturalność i odgraniczenie. Przygotowując studentów do samodzielnej pracy nad oceną wypowiedzi pisemnych uczniów, należy zwrócić uwagę na wyznaczniki delimitacji tekstu. Każda wypowiedź powinna bowiem stanowić zamkniętą i skończoną całość z punktu widzenia treściowego i cechować się spójnością strukturalną (Dobrzyńska, 1993). Spójność tekstu należy dostrzegać nie tylko w odniesieniu do poziomu składniowego — lub szerzej: gramatycznego — jako kohezję, ale także semantycznego — jako koherencję, co stanowi spójność na poziomie sensów. Strukturalne podejście do analizy tekstu staje się dla studentów bardziej funkcjonalne, gdy analiza oparta jest na rozgraniczeniu poziomów graficznego, gramatycznego, semantycznego i pragmatycznego, co pozwala na opis kompetencji graficznych w zakresie poprawności treści i formy wypowiedzi.

Kompetencje studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie oceny tekstu dziecięcego

Podczas badania kompetencji studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie oceny tekstu dziecięcego analizie poddano 200 prac zaliczeniowych wybranych losowo spośród 475 prac zgromadzonych w ostatnich pięciu latach akademickich. Wnioski z badań podzielono zgodnie z ustaloną strukturą pracy na: uwagi wstępne dotyczące postrzegania sytuacji tworzenia tekstu, kompetencje w zakresie oceny graficznej, gramatycznej, semantycznej i pragmatycznej oraz wnioski co do trafności doboru ćwiczeń do pracy indywidualnej z dzieckiem.

Wysoko oceniono umiejętność dokonania trafnego opisu sytuacji tworzenia tekstu uczniowskiego. Studenci dołożyli starań, aby analizę poprzedzić opisem sylwetki rozwojowej autora tekstu, nie tylko podać imię dziecka, klasę, ale także opisać dotychczasowe postępy edukacyjne ucznia. Niejednokrotnie opis ten zawierał informacje zgromadzone w krótkim wywiadzie z nauczycielem wychowawcą o rodzinie ucznia, jej składzie, sytuacji materialnej, miejscu zamieszkania, wykształceniu rodziców czy języku, jakim rodzice się posługują. Przedmiotem opisu była również sytuacja towarzysząca powstaniu tekstu, gdyż nie bez znaczenia jest to, czy tekst powstał na lekcji i jego tworzenie było poprzedzone wspólnym przygotowaniem do pisania, czy też tekst napisano poza szkolnymi zajęciami: w świetlicy, w domu, w ramach zajęć twórczych kół zainteresowań, z własnej inicjatywy czy też na temat zaproponowany przez nauczyciela. Zdarzały się też sytuacje pisania tekstu zainicjowane przez samego studenta, któremu zależało na pozyskaniu materiału oryginalnego i samodzielnie stworzonego przez dziecko (39 prac). Na uwagę zasługuje fakt, iż studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii pracują jako tutorzy w Akademii Przyszłości Stowarzyszenia Wiosna.

Równie wysoko oceniono kompetencje oceny tekstu na poziomie graficznym. Analizy przygotowane przez studentów były trafne i rzetelne, czasami nawet zbyt wnikliwe. Studenci potrafili poprawnie wskazać błędy konstrukcyjne: niedopełnienia kształtu liter, szczególnie w literach z elementami owalnymi: o, a, d; zniekształcenia linii lub kresek w literach: t, d, p, k, l, ł, h; spoistości: a, d, k, czy niewłaściwe proporcje w budowie liter: b, w, k, o i innych. Bezbłędnie potrafili wskazać braki w budowie liter oraz oddzielić błędy typowe od jednostkowych. Właściwie nazywali poszczególne elementy, posługując się terminologią Tadeusza Wróbla: owale, spirale, kreski, girlandy itp. (Wróbel, 1979). Do opisu

trafnie używali określeń „pomyłka” lub „przeoczenie” czy też „błędnie utrwalony wzór litery”. O właściwym podejściu do oceny strony graficznej świadczyć może także używanie wyważonych określeń (np. „wrażenie niestaranności”) czy też próby dociekania przyczyn powstawania błędów („łączenie niedokładne wynikające z wadliwej budowy litery”). Umiejętności studentów pozwoliły również na ocenę sposobu łączenia liter (zarówno naturalnego, jak i stykowego, przez kreskę czy za pomocą węzłków lub oczek) oraz na dostrzeżenie związku pomiędzy starannością zapisu a długością tekstu („na początku tekst staranny, im dłuższy tekst, tym proporcje częściej zaburzone”). Oceniając niewłaściwe zagęszczenie tekstu, studenci zauważali, iż błędy te wielokrotnie wynikały z braku umiejętności dzielenia wyrazów na sylaby; z kolei ustosunkowując się do niejednolitego pochylenia tekstu, poszukiwali przyczyn w leworęczności badanego ucznia, co w jedenastu przypadkach miało odzwierciedlenie w poczynionym na wstępie opisie dziecka. Studenci zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej trafnie odróżniali błędy zaburzające czytelność od tych, które nie wpływały na obniżenie czytelności, odnotowywali także konsekwencje odbiegania od wzorca elementarzewego, uznając je najczęściej za przejaw chęci modyfikacji pisma. Analizując zapis, starali się dostrzec nieuzasadnione odrywanie ręki piszącego od kartki, najczęściej skutkujące obniżeniem estetyki całej pracy pisemnej dziecka.

Najwięcej trudności sprawiała studentom ocena poprawności gramatycznej tekstów dziecięcych. Temu zagadnieniu poświęcona była zresztą największa część zajęć zarówno wykładowych, jak i ćwiczeniowych kursu aktywności językowej dziecka. Opisując kompetencje autora tekstu, badający wyróżniali warstwę wewnątrzjęzykową, na którą składała się poprawność składniowa, fleksyjna, słownikowa, słowotwórcza i w zakresie organizacji tekstu, oraz zewnątrzjęzykową: ortografię i interpunkcję. Za cenne należy uznać to, że studenci zaczęli postrzegać tekst dziecięcy jako całość komunikacyjną, badając składnię, trafnie dostrzegali i oceniali szyk wyrazów z zdaniu, wskazywali braki elementów konstytutywnych w zdaniu, choć nie zawsze czynili próby gramatycznego ich dookreślenia. Brak podmiotu lub orzeczenia zaznaczali w swoich analizach, ale brak przydawki, okolicznika lub dopełnienia jedynie sześciu studentów nazwało poprawnie. Liczne ćwiczenia praktyczne pozwoliły studentom na zdobycie umiejętności oceny poprawności wypowiedzi pod względem trafnego lub błędnego akomodowania elementów zdania, wynikającego ze związku rzędu pomiędzy podmiotem i orzeczeniem. Najwięcej trudności sprawiły studentom teksty napisane potokiem składniowym; badający wprawdzie dostrzegli błąd, ale nie zawsze potrafili wskazać właściwy sposób poprawy, zmierzający do przekształcenia wypowiedzi w strukturę opartą na konstrukcji zdaniowej.

Jeśli chodzi o dostrzeganie błędów słownikowych, to najmniej trudności sprawiło badanym dostrzeżenie w wypowiedziach uczniowskich słów gwarowych i potocznych, zaliczanych do błędów w rejestrze; trafnie także dostrzegano nieumiejętność generalizacji (mylenie wyrazów o znaczeniu ogólnym i szczegółowym), która jest błędem typowym dla dzieci w młodszym wieku szkolnym (Polański, 1982). Znacznie rzadziej występowały w wypowiedziach najmłodszych błędy semantyczne, trudno zatem wnioskować o umiejętnościach studentów w dostrzeganiu błędów z tej grupy. Z pewnością za dowód posiadania przez studentów pogłębionej wiedzy można uznać umiejętność dostrzegania pleonazmów, np. *wracalem z powrotem* czy *spotkalem jesien kolorowa, która miała kolorowe liście*, jak również błędów w zakresie pronominalizacji, polegających na redundancji zaimka wskazującego „to” w zdaniu: *gdy idę tą jesienną drogą to czuję jakbym rozrzucała liście*, które tak właśnie wskazała i nazwała jedna ze studentek (opracowanie studentki Aleksandry Sajczuk).

W przeprowadzanych przez studentów analizach nie odnotowano żadnego przeoczenia w zakresie błędów fleksyjnych; każdorazowo poprawnie wskazano występujące nielicznie błędy zarówno w koniugacji, jak i deklinacji. Podobnie jeśli chodzi o trafność wskazania neologizmów; opisujący teksty dziecięce studenci wskazywali je poprawnie, zaznaczając funkcjonalność ich występowania w tekście w odniesieniu do realizowanego przez autora tematu.

Ocena elementów zewnątrzjęzykowych wymagała umiejętności dostrzeżenia uchybień w zapisie, czyli błędów ortograficznych, i w przestankowaniu, czyli interpunkcyjnych. W zakresie ortografii przyszli nauczyciele najczęściej klasyfikowali błędy dziecięce ze względu na przynależność do zasady ortograficznej, wyróżniając wyrazy podlegające zasadzie: fonetycznej, morfologicznej, historycznej i konwencjonalnej. W tej części analizy starali się pogrupować wyrazy błędnie napisane przez uczniów, np. wyróżniając błędny zapis głosek miękkich i zmięczonych, głosek nosowych w różnych pozycjach czy wyrazy niewymienne. Niejednokrotnie starali się wskazać, czy błąd jest pierwszorzędowy, np. -ó na końcu wyrazu, mała litera w nazwach własnych, czy też drugorzędowy, jak zapisanie głoski dźwięcznej w wygłosie zgodnie z tym, jak dziecko słyszy, np. *ras* zamiast *raz*. Błędów nie odnotowano także przy ocenie sprawności interpunkcyjnej najmłodszych, która wiązała się z delimitacją tekstu. Studenci zawsze poprawnie potrafili wyznaczyć początek i koniec zdania, trafnie wskazywali również miejsce dwukropka przy wyliczaniu i przecinka w zdaniach złożonych, przeoczenia w tym zakresie należały do rzadkości. Niestety umiejętność wyróżniania zdań wtrąconych należy określić jako niską.

Kolejną kompetencją dziecięcą podlegającą ocenie była zdolność budowania treści. Studenci adekwatnie do zawartości analizowanych tekstów

potrafili ocenić znajomość znaczenia używanych przez dzieci słów i stopień wyczerpania tematu. Wielokrotnie też podkreślali wiedzę o świecie i kulturze, społeczeństwie czy przyrodzie, którą wykazał się dziecięcy autor.

W zakresie oceny pragmatycznej wypowiedzi badani trafnie określali gatunek analizowanego tekstu, bezbłędnie wskazywali listy, trafnie nazywali opowiadania i opisy; czasami wątpliwości studentów budziły opisy sytuacji, będące formą opisu o pewnych cechach opowiadania. Wśród analizowanych prac nie znalazły się inne formy użytkowe, choć z pewnością uczniowie piszą także życzenia, ogłoszenia czy pozdrowienia. W prezentowanych analizach opisujący wskazywali na spójność tekstu, logiczność lub jej brak w wypowiedziach, w tekstach narracyjnych oceniali umiejętność zachowania chronologii w tekście, precyzję relacji czy dostrzeganie wyznaczników strukturalnych, takich jak: bohaterowie, czas, miejsce czy wydarzenia, czasami dokonywali prób wskazania funkcji informacyjnej wypowiedzi, perswazyjności czy sugestywności. W ocenie środków językowych przyszli nauczyciele byli jednak najczęściej lakoniczni, odnotowywali jedynie użycia przymiotników i wyrażen przyimkowych czy też występowanie słownictwa wartościującego i oceniającego. Niektórzy studenci czynili trafne próby określenia kompozycji tekstu, wskazując na kompozycję naturalną, opowiadanie twórcze oparte na doświadczeniu życiowym, opowiadanie właściwe czy unaoczniające.

Najważniejszą częścią przygotowywanych przez studentów prac była propozycja ćwiczeń. Ta część pracy w założeniu miała wynikać z poczynionych wcześniej analiz, lecz nie zawsze spełniała ten warunek. Dobre trafnych ćwiczeń indywidualnych wykazał największe zróżnicowanie kompetencji studentów. Większość studentów wykonała to zadanie, z wielką precyzją i starannością dobierając ćwiczenia redakcyjne związane z tematem realizowanym przez dziecko. Studenci układali teksty z lukami, opowiadania z wykorzystaniem puzzli, tworzyli niedokończone zdania, wierszyki ortograficzne oparte na metodach mnemotechnicznych, pisali bajki ortograficzne, a nawet samodzielnie opracowywali i wykonywali gry planszowe. Już sama zapowiedź ćwiczenia brzmiała atrakcyjnie dla dziecka: *Czarodziejski labirynt* czy *W krainie ortografii*. Wiele zadań nie tylko miało na celu ćwiczenie poprawności językowej, ale także służyło do celowego i przemyślanego rozbudowywania wypowiedzi. Niestety w średnio co czwartej pracy proponowane ćwiczenia nie spełniały określonych w poleceniu wymogów. Studenci wskazywali jedynie ogólnikowo na potrzebę intensyfikacji ćwiczeń ortograficznych lub konieczność pracy nad budową zdania. Korzystali również z gotowych ćwiczeń zamieszczanych w Internecie bez niezbędnej refleksji nad celowością zaproponowania ich konkretnemu dziecku. Nie zawsze też ćwiczenia były poprawnie

przygotowane (np. zdarzało się, że wyrazy z ramki nie pasowały do zdań zaproponowanych przez studentów).

Analiza kompetencji studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształtowania umiejętności tworzenia tekstu pisanego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym byłaby niepełna bez wskazania błędów, które popełnili sami oceniający. Do najbardziej niepokojących należą błędy ortograficzne samych studentów. Najczęściej występującym uchybieniem była niepoprawna pisownia cząstki „nie” z rzeczownikami, 27 razy odnotowano błędny rozdzielny zapis m.in. takich rzeczowników, jak: *nie znajomość, nie mieszczanie się w liniaturze, nie rozwijanie, nie posiadanie*, a także przymiotników: *nie estetyczny, nie logiczny*. Do rażących błędów zaliczyć należy również pisownię rozdzielną *z pośród* zamiast *spośród*, a także polecenie w ćwiczeniu zapisane: *ułuż* zamiast *ułoż*, czy reguła ortograficzna w zapisie niepoprawnym: *regóła ortograficzna*. Spośród badanych 13 osób napisało w charakterystyce dziecka niewłaściwie: *Szkoła Podstawowa*, pisząc nazwę wielką literą bez jednoczesnego wskazania numeru szkoły lub patrona. Nie wszystkie z tych błędów dostrzegają programy komputerowe, którym niestety nie można zawierzyć, jeśli chodzi o pisownię łączną i rozdzielną, wielką czy małą literą. Pisownia ta bowiem niejednokrotnie uzależniona jest od kontekstu zdaniowego.

Wśród pomyłek w opisie merytorycznym zjawisk odnotowano mylenie spójności semantycznej i gramatycznej, studenci podporządkowanie znaczeniowe tematowi zaliczali do gramatyki, a nie semantyki albo mylili elizję, epentezę czy metatezę, nie są to jednak błędy mogące zagrozić rozwojowi językowemu najmłodszych. Większy problem stanowi zamienne traktowanie określeń: „wielka” i „duża” litera, czy pomyłki w określaniu części zdania i części mowy, np. mylenie dopełnienia z okolicznikiem czy przymiłka ze spójnikiem. Tego rodzaju niekompetencje stanowią problem o wiele bardziej złożony i wymagają uzupełnienia wiedzy studenta.

Wnioski końcowe z badań

„Wiedza czysto lingwistyczna nie wystarcza do sprawnego i skutecznego działania edukacyjnego. Owszem, przygotowanie lingwistyczne jest tu nieodzowne i podstawowe, musi być jednak zorientowane [...] działaniowo; powinno się zatem posiłkować tą wiedzą, która znajduje się w obszarze zainteresowań tzw. językoznawstwa zewnętrznego, w tym również psycholingwistyki” (Porayski-Pomsta, 2002, s. 130). Użyteczna

okazuje się też wiedza z zakresu lingwistyki edukacyjnej, gdyż w odniesieniu do testów uczniów najmłodszych szczególnie ważne jest postrzeganie ich przez pryzmat normy językowej rozwojowej wyprowadzonej z kontekstu: nabywanie — kształcenie — rozwój. Prace, które studenci przygotowują na zakończenie akademickiego kształcenia polonistycznego, pozwalają właśnie na takie „działaniowe” — jak to określił Józef Porayski-Pomsta — podejście.

Zdaniem Waldemara Furmanka, „w społeczeństwie wiedzy zmianie ulega rola i funkcje wiedzy, która zlokalizowana będzie w oprogramowaniu. Wiedza, która nie jest oprogramowaniem, jest tylko półproduktem. Przykładowo w nauce wiedza jest narzędziem, metodą lub wynikiem” (Furmanek, 2007, s. 53). Czasami jednak od tego stwierdzenia należy odstąpić, aby edukacja w społeczeństwie wiedzy nie stała się bezkrytycznym zawierzeniem środkom technicznym, które w odniesieniu do wspomnianej korekty testów uczniowskich czy zapisu wyrazów podlegających zasadzie konwencjonalnej — zawodzą. Nic bowiem nie zastąpi ludzkiego umysłu krytycznego i czujnego, a także pokornego i świadomego możliwości powstawania uchybień językowych.

Na podstawie poczynionych analiz można jedynie postulować, by w obliczu zmian w programach kształcenia wynikających z Krajowych Ram Kwalifikacji zadbać o właściwe przygotowanie lingwistyczne studentów kierunków nauczycielskich, których wiedza i umiejętności nabyte na poziomie maturalnym są dalece niewystarczające, by pozwolić przyszłym nauczycielom odpowiednio zadbać o harmonijny rozwój językowy uczniów najmłodszych.

Bibliografia

- Bakula K., 1997: *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych*. Wrocław.
- Beaugrande R.A. de, Dressler W.U., 1990: *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Warszawa.
- Dobrzyńska T., 1993: *Tekst. Próba syntezy*. Warszawa.
- Furmanek W., 2007: *Edukacja w społeczeństwie wiedzy*. W: *Edukacja w społeczeństwie wiedzy, niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*. Red. S. Juszczyk, M. Musioł, A. Watoła. Katowice.
- Kruk J., 1998: *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków.
- Lyons J., 1984: *Semantyka*. Przeł. A. Weinsberg. T. 1—2. Warszawa.
- Łotman J., 1972: *O pojęciu tekstu*. Przeł. J. Faryno. „Pamiętnik Literacki”, z. 2.
- Mnich M., 2002: *Sprawność językowa dzieci w wieku uczesnoszkolnym*. Kraków.
- Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych z dn. 23 grudnia 2008*. Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.

- Polański E., 1982: *Słownictwo uczniów*. Warszawa.
- Polański K., red., 1995: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Oprac. M. Jurkowski [et al.]. Wrocław.
- Porayski-Pomsta J., 2002: *Psycholingwistyka i co z niej wynika dla kształcenia językowego w szkole*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. Synowiec. Katowice.
- Rittel T., 1994: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*. Kraków.
- Wróbel T., 1979: *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*. Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 2002: *Modele i wzorce tekstu uczniowskiego*. W: *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*. Red. J. Porayski-Pomsta. [„Studia Pragmalingwistyczne”. T. 3]. Warszawa.